Vol. 3, n° 2 • 8 novembre 2000

VIRAGE express

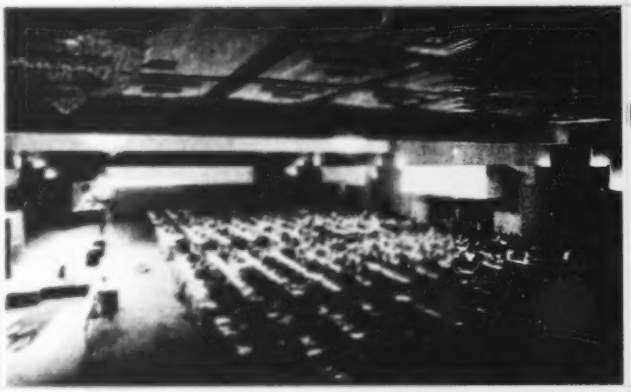


Table des matières

Repenser l'évaluation 1

Projet d'orientation en formation initiale du personnel enseignant 3

La formation de comités locaux. Un premier pas vers la réforme au secondaire 6

Projet Bio-Tic. Cool, les élèves prennent la place du prof! 7

Donner l'exemple grâce à un programme novateur 8

Réalisations et défis 9

L'évaluation des apprentissages : commentaires et réactions 11

Application du Programme de formation. Les succès et les défis d'avenir 15

Repenser l'évaluation

Claudine St-Germain

Les participants à la Rencontre nationale du 6 novembre ont partagé leurs impressions sur la question de l'évaluation. Le lendemain, Michel Laurier et Marie-Françoise Legendre ont présenté un bilan de ces discussions, en y apportant leurs propres réflexions. « La réforme implique un changement important dans la culture d'évaluation », a expliqué Marie-Françoise Legendre en introduction. « Ça ne signifie pas de mettre au rancart toutes les pratiques existantes, mais d'effectuer un recadrage, d'examiner nos pratiques avec un autre cadre de lecture. »

L'évaluation authentique

Le premier thème discuté dans les ateliers était l'évaluation authentique. Les participants ont notamment affirmé que ce concept devait être mieux précisé : ne devrait-on pas parler plutôt de situations authentiques? Ils ont aussi noté que l'évaluation authentique impliquait un important travail d'équipe et des modalités d'évaluation plus exigeantes.

« L'authenticité est une question de degré, a précisé Marie-Françoise Legendre. Les élèves savent qu'ils sont évalués, les enseignants savent qu'ils évaluent. On ne peut jamais parler d'authenticité parfaite. Il s'agit plus d'une tendance selon laquelle il faut s'aligner. »

Elle a ajouté que, si l'évaluation authentique était souhaitée, elle n'était pas toujours la méthode idéale, surtout en cours de cycle. « C'est que ce type d'évaluation a une valeur diagnostique souvent faible. Elle se fait de façon globale, avec un nombre limité de critères. Parfois, on a besoin de diagnostiquer plus finement, et ce n'est pas toujours l'évaluation authentique qui le permet. J'invite les enseignants à prendre appui sur leur jugement professionnel, afin de voir quel sens prennent les tâches. » De plus, selon l'approche socioconstructiviste, les tâches se font souvent en groupe; il faut alors veiller à juger les compétences de chaque élève, et non les interactions de groupe. « Il faut s'assurer que les éléments de contexte ne contaminent pas l'évaluation », a averti Marie-Françoise Legendre.

Michel Laurier a ensuite rappelé les caractéristiques d'une tâche authentique : complexe (impliquant plusieurs compétences), contextualisée et signifiante. Elle contient les composantes suivantes : mise en situation, description de la tâche, conditions de réalisation et critères d'évaluation.

L'évaluation en cours de cycle

Les participants se sont ensuite penchés sur l'évaluation en cours de cycle, celle qui se fait au fil des semaines et des mois. Ils ont à nouveau insisté sur l'importance du travail en équipe, puis ont remarqué qu'elle exigeait une planification

Suite à la page 2

2007-02783/

simultanée de l'enseignement et de l'évaluation. Elle implique également une responsabilisation accrue de l'élève (qui en est partie prenante) et des parents, et demande aux enseignants une grande capacité d'observation. Enfin, les participants ont rappelé l'importance de la formation et du soutien.

« Il faut utiliser les outils appropriés à ce qu'on veut observer, a expliqué Marie-Françoise Legendre. Parfois, on a besoin de micro-régulation pour voir de façon pointue ce qui s'est passé. D'autres fois, ça prend la macro-régulation pour avoir une vision plus large. C'est un peu comme une caméra : pour effectuer une bonne évaluation, il faut savoir utiliser le zoom et le recul. Les compétences sont globales et intégratives, mais ça n'exclut pas l'évaluation des composantes des compétences. Il n'est pas interdit d'évaluer les connaissances! »

En cours de cycle, deux types d'évaluation sont nécessaires : l'évaluation dynamique (mesurer la progression de l'élève) et l'évaluation critérielle (comparer le rendement de l'élève avec ce qu'on attend de lui). Pour ce faire, la qualité de l'observation est effectivement très importante, a dit Michel Laurier. « L'enseignant doit prendre le temps de planifier son observation. Aucun être humain ne peut prétendre observer tout ce qui se passe dans une classe! Il faut être outillé et faire la gestion de nos observations. Le travail personnel de l'élève en dehors de la classe est également important. Il fournit à l'enseignant l'occasion de personnaliser son intervention auprès des enfants, et de faire de la rétroaction. »

L'évaluation en fin de cycle

Les participants aux ateliers ont exprimé un certain nombre d'inquiétudes au sujet de l'évaluation en fin de cycle. Ils se posent des questions à propos des élèves en difficulté et du passage d'un cycle à l'autre : Est-il question de redoublement? Quel sera le rôle de l'enseignant de la dernière année? Les participants craignent également les risques d'un jugement mal fondé, trop subjectif. Ils sont toutefois d'accord avec le fait que cette évaluation ne devrait pas être une surprise. Si l'évaluation en cours de cycle est faite correctement, on devrait être en mesure de poser un diagnostic et de mettre en place des mesures pour pallier les difficultés de l'élève.

Marie-Françoise Legendre a répondu aux craintes concernant les erreurs de jugement : « Ces inquiétudes sont liées au processus de changement. On juge déjà dans les écoles, et le biais peut toujours être présent. Il y a bien sûr de la subjectivité dans la part d'interprétation de l'évaluation. Mais le jugement professionnel est sous-tendu par quelque chose de solide. Et un jugement est toujours une hypothèse qu'on peut réviser. » Par exemple, il est possible qu'un enseignant ait besoin d'aller chercher des données complémentaires pour évaluer un élève, dans certains cas difficiles. Il pourra notamment le faire au sein de son équipe-cycle.

L'évaluation en fin de cycle deviendra probablement plus formelle au fur et à mesure que les élèves avanceront dans le curriculum. « Il n'y a pas de raison au préscolaire et au premier cycle d'évaluer avec des mécanismes lourds, a expliqué Michel Laurier. Mais il est probable que l'évaluation sera plus formelle au troisième cycle et au secondaire. »

Les chercheurs ont aussi insisté sur la double communication que représente l'évaluation en fin de cycle : avec les parents et les élèves d'abord, mais aussi avec les intervenants du cycle suivant. « On voit toujours la communication comme de l'information que donne l'enseignant, a dit Marie-Françoise Legendre, mais elle peut se faire à double sens. On peut également apprendre beaucoup des parents. »

Enfin, il est important de se rappeler que l'évaluation en fin de cycle doit être un portrait final, et non de tout le cycle qu'a traversé l'enfant.

Les rôles et responsabilités de l'équipe-cycle

Pour que le travail d'équipe, essentiel à tous points de vue, puisse se faire, les participants ont dit qu'il était d'abord nécessaire de réaménager les horaires, afin de favoriser la concertation des équipes-cycles. Les directions devront donc assumer leur leadership et apporter du soutien à leur personnel enseignant. Enfin, les participants ont noté l'importance d'informer et de rassurer les parents; ils croient que ceux-ci sont inquiets et qu'il faut apaiser leurs craintes.

« Il faudra effectivement trouver des mécanismes pour établir des moments de rencontre et assurer le leadership des équipes » a confirmé Michel Laurier. Il a donné en exemple les « conseils de classe » où des enseignants se regroupent pour revoir les évaluations et pour discuter des cas problèmes (cette suggestion s'appliquerait surtout au secondaire).

De son côté, Marie-Françoise Legendre a fait remarquer que le travail en équipe pouvait faciliter l'évaluation des compétences transversales. « Elles sont difficiles à évaluer parce qu'elles sont diffuses et que leurs manifestations ne sont pas toujours faciles à voir. Le fait qu'il y ait plusieurs juges peut contribuer à rendre un jugement plus juste. Les situations dans lesquelles l'élève est placé peuvent être très différentes d'une discipline à l'autre, et certaines d'entre elles sont plus révélatrices pour certaines compétences. »

À ce sujet, elle a rappelé que même si les compétences transversales ont été distinguées dans le Programme des programmes, cela ne signifie pas

Marie-Françoise Legendre et Michel Laurier
Professeurs
Université de Montréal

Photo : Martin Gerner

nécessairement qu'elles sont toujours distinctes. Ainsi, on peut, dans certaines situations, décider d'observer une seule compétence, même si plusieurs sont sollicitées.

Le bulletin

Le bulletin a fait l'objet de nombreuses questions et a suscité une vaste discussion. Les participants se sont mis d'accord pour dire que le bulletin communique des résultats interprétés; c'est un outil de communication qui transmet une synthèse des jugements. Ils sont aussi d'avis que cet outil de communication n'est pas le seul et qu'il s'ajoute au portfolio, aux rencontres avec les parents, etc., et qu'il est appelé à évoluer.

Cependant, les participants se sont interrogés sur le moment approprié pour la production des bulletins. Ce moment sera-t-il le même pour toute l'école? pour toute la commission scolaire? pour tous les élèves? Michel Laurier a suggéré que ce débat soit fait par l'équipe-école. Ils ont aussi exprimé des craintes concernant les différences qu'il y aura entre les bulletins d'un cycle à l'autre ou d'une école à une autre. Ils sont préoccupés par la question de l'uniformisation, notamment avec l'informatisation. Enfin, ils estiment qu'une concertation est nécessaire afin d'assurer la clarté de la communication, surtout à propos des compétences transversales.

« La première qualité d'un bulletin devrait être la simplicité, a affirmé Michel Laurier. Il faut éviter le jargon des compétences, peut-être en réduisant le nombre d'entrées par une synthèse de certaines compétences. » Un travail de vulgarisation doit être fait, car ce n'est pas aux parents mais bien aux enseignants à faire l'interprétation.

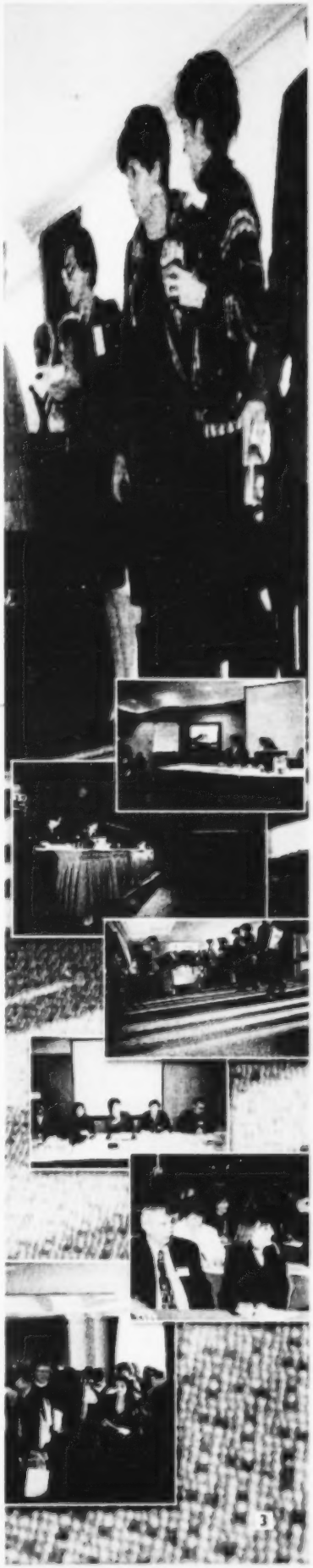
« Le bulletin est un soutien aux échanges avec les parents, ce n'est pas une fin en soi, a poursuivi le chercheur. C'est une occasion d'avoir des conversations plus soutenues avec certains parents. D'où l'importance des commentaires, on n'insistera jamais assez là-dessus. C'est la première chose que les parents regardent. »

Des enjeux et des défis importants

Pour terminer ce bilan, les chercheurs ont défini certains enjeux et défis cruciaux en matière d'évaluation : la cohérence, le jugement professionnel, la communication avec les parents et la formation.

« Chaque outil d'évaluation a ses apports et ses limites, a expliqué Michel Laurier. Il faut les choisir judicieusement. La manière d'évaluer ne doit pas pervertir l'évaluation des compétences. »

« La formation est la plus grande crainte des gens en ce moment, a-t-il conclu. Les enseignants ont peur de ne pas être assez outillés pour répondre au défi de l'évaluation. Mais qu'une prise de conscience ait été faite, c'est déjà énorme. »



Projet d'orientation en formation initiale du personnel enseignant

Nadine Rouillard

L'ajustement de la formation des futurs enseignants et enseignantes à la réforme du système éducatif nécessite un important travail de concertation et de partenariat entre le lieu de formation des maîtres, l'université, et celui où ils exerceront leur profession, l'école. Le ministère de l'Éducation a tenu à mentionner, lors de la Rencontre nationale du 7 novembre dernier, les travaux qui ont été réalisés en formation des maîtres au cours de l'année en présentant les deux orientations proposées.

Ces deux orientations ministérielles, soit la professionnalisation de l'enseignement et l'approche culturelle de celui-ci, s'inscrivent en continuité avec la réforme de la formation des maîtres qui a débuté dans les années 90. « L'objectif du Ministère est de former de véritables professionnels de l'enseignement en donnant plus souvent l'occasion aux universitaires de fréquenter la réalité du milieu scolaire. De plus, dans ce milieu, les expérimentations de nouvelles pratiques, surtout celles qui donnent des résultats probants, ne doivent pas demeurer isolées et sans suite. Ces expérimentations doivent devenir des moments privilégiés de concertation avec l'université qui doit colliger des données sur ces pratiques afin qu'on puisse en induire les savoirs, les formaliser et les enseigner en formation des maîtres », a précisé la responsable de la formation initiale du personnel enseignant, Marielle Anne Martinet.

La professionnalisation de l'enseignement

« Lors de différents travaux qui ont mené à la rédaction de la proposition ministérielle *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*, le comité a cru bon développer le concept de professionnalisation afin de lui donner un sens dans la formation en enseignement » soutient Marielle Anne Martinet. Ce concept comporte un certain nombre de dimensions qui permettent d'en clarifier le sens. En premier lieu, la professionnalisation implique la mobilisation de savoirs professionnels spécifiques, c'est-à-dire la mobilisation par les personnes concernées d'un nombre de savoirs propres à une occupation donnée. « Dans cette optique, la suite la plus cohérente pour la formation des maîtres est que cette dernière permette de développer des compétences professionnelles propres à la profession enseignante. Ces compétences professionnelles réfèrent nécessairement aux actions que l'enseignante ou l'enseignant est appelé à poser dans sa pratique quotidienne », explique la responsable de la formation initiale du personnel enseignant.

Une autre dimension de la professionnalisation est celle de l'apprentissage continu. « Être professionnel, c'est accepter que la formation initiale ne soit que le début d'un processus dynamique et d'apprentissage progressif qui devra se poursuivre tout au long de la carrière. La formation initiale des maîtres

Suite à la page 4

devra donc permettre aux futurs enseignants et enseignantes de développer cette culture de formation continue pour leur permettre de devenir des professionnels capables de s'adapter à la complexité grandissante des situations et à la mouvance des contextes social et scolaire. »

La professionnalisation implique aussi l'efficacité et l'efficience des professionnels concernés. « On attend du professionnel compétent qu'il sache faire les bonnes choses, qu'il sache poser les bonnes actions et en plus avec une certaine économie de moyens », affirme Marielle Anne Martinet.

Par ailleurs, le nouveau curriculum, l'axe des compétences retenu pour l'élaboration du Programme de formation ainsi que l'organisation en cycles d'apprentissage sollicitent grandement une autre dimension de la professionnalisation : le partage de l'expertise professionnelle. « Le travail en équipe pédagogique, celui qui permet à un groupe de construire ensemble des visées, de définir des stratégies communes d'intervention ou encore de partager des responsabilités décisionnelles parfois lourdes de conséquences, en matière d'évaluation notamment, fait appel à cette notion de partage de l'expertise professionnelle. »

Enfin, la professionnalisation implique des savoirs de la pratique formalisés, des savoirs que l'on peut décrire et transmettre pendant une formation professionnelle.

L'approche culturelle de l'enseignement

Dans le rapport Inchauspé, on insistait sur la nécessité de relever le contenu culturel du curriculum et sur l'importance d'avoir des maîtres cultivés. Qu'est-ce qu'une enseignante ou un enseignant cultivé? Comment peut-on former un maître cultivé? Avant de tenter de cerner les effets des réponses à ces questions sur la formation en enseignement, il faut traiter de la culture d'un point de vue conceptuel.

Tout d'abord, la culture peut se définir comme objet. « On ne peut prétendre être une personne cultivée si on ne possède pas certains objets de culture ou de savoir », affirme Marielle Anne Martinet. Parmi ces objets, on retrouve ceux qui nous viennent de la culture première, c'est-à-dire celle qui nous est donnée, celle qui nous imprègne : notre langue, notre mode de vie, notre comportement, nos croyances. Cette culture première ne s'acquiert pas à l'école, elle est la plateforme sur laquelle d'autres savoirs pourront être édifiés.

« De son côté, l'école est un lieu privilégié de culture seconde, celle qui nous permet de prendre une certaine distance par rapport à notre culture première, de jeter un second regard sur le monde, de le voir, de le comprendre et de l'interpréter différemment », explique la responsable de la formation initiale du personnel enseignant au ministère de l'Éducation. « Comme vous le savez, les savoirs qui sont privilégiés à l'école diffèrent en fonction des sociétés et des époques. Voir la culture sous cet angle, c'est la regarder dans une perspective plutôt normative », précise madame Martinet.

De plus, la culture n'a ni sens ni valeur si elle ne fait pas référence aux rapports qu'elle produit avec le monde, avec autrui et avec soi-même. « La culture, pour avoir du sens, doit permettre à l'humain d'accéder à un ensemble de significations et de construire un rapport, une relation avec le monde. » Par ailleurs, la culture doit rejoindre des attentes, des repères, une conception de la vie, l'image que l'on se fait de soi-même pour ainsi devenir un rapport à soi. Enfin, cette culture, ces objets de savoir doivent être partagés avec les autres. La culture comporte une dimension relationnelle qui est partie intégrante de sa dimension identitaire. La culture devient une relation avec autrui.

Il faut donc se demander quel sera le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant au regard de la culture et comment former cette personne à exercer ce rôle? Dans une société plurielle comme la nôtre, il n'est plus possible de percevoir le maître comme celui qui possède un bagage culturel à transmettre, bagage relativement stable, unifié et valorisé par tous. « Nous croyons que le rôle du maître peut être vu comme celui d'un passeur culturel, c'est-à-dire celui qui accompagne l'élève, qui l'aide à franchir des obstacles et qui lui permet d'accéder à autre chose », affirme Marielle Anne Martinet.

Compétences professionnelles

Dans son discours, madame Martinet a aussi abordé la question du référentiel de compétences professionnelles. « Dans un souci de cohérence avec l'orientation de professionnalisation, nous avons retenu le concept de compétence professionnelle. Nous croyons en effet que ce concept est celui qui permet le mieux ce rapprochement entre la formation des maîtres et la profession à exercer dans le milieu réel, l'école », a-t-elle ajouté.

La compétence professionnelle se fonde sur un ensemble de ressources, soit les différents savoirs – de nature disciplinaire, didactique, pédagogique – utilisés en contexte d'action professionnelle. Aussi, elle est de l'ordre du savoir-mobiliser, en contexte d'action professionnelle. « Elle exige de la personne concernée qu'elle sache interpréter les exigences et les contraintes de la situation, qu'elle sache identifier les ressources requises et qu'elle sache les orchestrer, les combiner, les intégrer de manière pertinente pour la situation rencontrée », a mentionné la responsable de la formation initiale du personnel enseignant.

De plus, la compétence professionnelle est un savoir-agir qui se manifeste de façon récurrente. Marielle Anne Martinet a tenu à préciser que cet aspect est important en formation des maîtres. « Lors de l'évaluation, la compétence maîtrisée se manifeste par un savoir-agir stabilisé et non ponctuel. » Enfin, la compétence professionnelle se situe sur un continuum qui va du simple au complexe et elle vise à atteindre des objectifs estimés souhaitables. Elle est donc une pratique intentionnelle et une finalité en soi.

En terminant son discours, Marielle Anne Martinet a dressé rapidement un portrait des principaux profils de sortie pour chacun des baccalauréats de la formation en enseignement. « Les profils de sortie s'appuient principalement sur les grands domaines d'apprentissage du curriculum, soit le domaine des langues, le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, le domaine des arts, le domaine de l'univers social et le domaine du développement personnel. » Pour chacun des sept baccalauréats de la formation en enseignement, voici schématiquement les profils de sortie.

Photo : Martin Grosjean

Marielle Anne Martinet
Direction de la formation et de la titularisation du personnel
Ministère de l'Éducation

Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

- Profil unique
- Pluridisciplinaire
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à offrir les services éducatifs à l'éducation préscolaire et à enseigner au primaire l'ensemble des disciplines prévues au régime pédagogique, à l'exception des disciplines dites de spécialité.

Baccalauréat en enseignement secondaire

Profil « langue d'enseignement »
- Profil monodisciplinaire
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à enseigner, aux deux cycles du secondaire, la discipline de la langue d'enseignement, prévue au régime pédagogique.

Profil « mathématique »
- Profil monodisciplinaire
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à enseigner, aux deux cycles du secondaire, la discipline de la mathématique, prévue au régime pédagogique.

Profil « science et technologie »
- Profil pluridisciplinaire
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à enseigner, aux deux cycles du secondaire, la discipline de la science et de la technologie, prévue au régime pédagogique.

Profil « univers social »
Deux cheminements :
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à enseigner, aux deux cycles du secondaire, la discipline de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, la discipline de la géographie et la discipline de la connaissance du monde contemporain, prévues au régime pédagogique;
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à enseigner, aux deux cycles du secondaire, la discipline de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, la discipline de l'éthique et de la « culture religieuse » et la discipline de l'enseignement moral. La discipline de l'enseignement moral et religieux pourra être offerte, de façon optionnelle, à l'intérieur de ce profil.

Baccalauréat en enseignement des arts

- Profil monodisciplinaire
- Interordres
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à enseigner une discipline artistique prévue au régime pédagogique et ce, à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire.

Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et de la santé

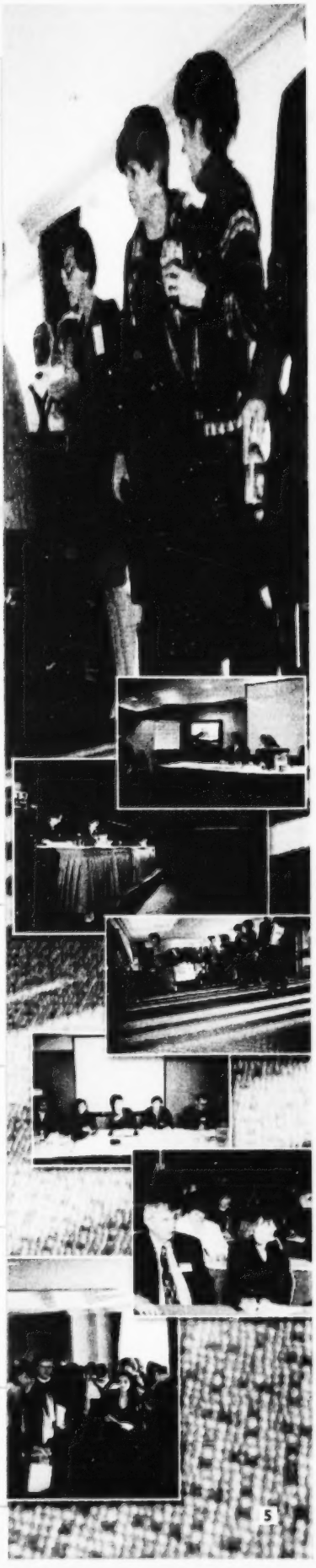
- Profil monodisciplinaire
- Interordres
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à enseigner la discipline de l'éducation physique et de la santé prévue au régime pédagogique et ce, à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire.

Baccalauréat en enseignement des langues secondes

Deux profils :
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à intervenir aux deux ordres d'enseignement, au secteur des jeunes;
- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à intervenir au secondaire, au secteur des jeunes et au secteur des adultes.

Baccalauréat en adaptation scolaire

- Habilite les futurs enseignants et enseignantes à prendre en charge un groupe d'élèves handicapés ou en difficulté, au dernier cycle du primaire et au premier cycle du secondaire, au secteur des jeunes, ainsi qu'un groupe d'adultes en formation de base.



La formation de comités locaux

Un premier pas vers la réforme au secondaire

Pascale Sauvé

À la Commission scolaire de la Capitale, la réflexion sur l'implantation de la réforme au secondaire a été amorcée il y a deux ans. Depuis, le premier pas a été franchi par la création de comités locaux sur la réforme du curriculum.

La Commission scolaire de la Capitale compte un effectif étudiant de 26 000 élèves, dont 10 000 au secondaire répartis dans 15 écoles – qui accueillent entre 125 et 1 800 élèves. Ce sont 15 écoles qui, depuis 1998, ont engagé une réflexion sur la réforme.

En avril 1998, la commission scolaire a réuni l'ensemble des directions d'école pour une première présentation des grandes lignes de la réforme du curriculum. Elle a profité de l'occasion pour effectuer un sondage sur les besoins des milieux. Réactions positives! À l'issue de cette réunion, les directions d'école secondaire ont décidé de planifier, tous ensemble et avec les services éducatifs, des rencontres d'information et de formation.

Dans chaque école secondaire, on a formé une équipe pour prendre en main l'implantation de la réforme dans le milieu : le comité local.

Les rencontres

Au cours de l'année 1999-2000, quatre rencontres des comités locaux ont été organisées par le personnel des services éducatifs : en février, en mars, en avril et en mai. L'objectif des organisateurs était de transmettre de l'information afin d'amener les participants et les participantes à se questionner, à se positionner par rapport au changement et à faire des liens entre ces changements et leur milieu.

Au cours de la première rencontre, deux thèmes ont été abordés, soit le rôle des comités locaux et les enjeux de la réforme, c'est-à-dire les raisons qui motivent la réforme du curriculum et le contenu de cette réforme. Pour cette rencontre, les présentations, toujours assorties d'une intention d'écoute, étaient suivies d'activités de synthèse, de discussions en sous-groupe et de plénières. L'objectif final était de favoriser les échanges d'idées entre les participants et les participantes et de favoriser la mise en action dans leur milieu respectif.

Axées sur les lignes directrices de la mission « Instruire », les deuxième et troisième rencontres avaient pour but de s'attarder à la formation intellectuelle des jeunes, à l'intégration des savoirs et à l'ancrage culturel. Une présentation des actions entreprises dans les écoles a eu lieu en avril, la *Galerie des moyens*. Les directions et le personnel enseignant ont partagé leurs idées et leurs expériences. Au lendemain de chacune des réunions officielles, les organisateurs ont prévu une demi-journée de synthèse et d'activités pour le personnel de direction qui ne fait pas partie des comités locaux.

Le tableau qui suit a été distribué à l'occasion de la présentation du projet, au cours de la Rencontre nationale des 6 et 7 novembre 2000. Il trace un portrait global des activités organisées pour les trois premières rencontres des comités locaux de la Commission scolaire de la Capitale.

Liste des activités

LES ENJEUX DE LA RÉFORME

Les rôles des comités locaux
- Formulation de questions et de préoccupations.

Le pourquoi de la réforme
- Écoute en groupe d'experts de la vidéo de M. Inchauspé
- Échange d'idées en vue de répondre à l'intention d'écoute
- Mise en commun en comité local
- Réflexion sur l'organisation de l'activité
- Les contextes de la réforme : 7 lignes d'actions

Le pourquoi de la réforme
- Écoute de la vidéo de M. Bisaillon
- Les missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier
- Le contenu de la réforme : le Programme des programmes et les programmes d'études (documents expliqués par la direction)
- Les actions entreprises par le ministère de l'Éducation

Prévision d'une activité dans l'école

LA MISSION « INSTRUIRE »

Trois lignes directrices
- Nos représentations de la mission d'instruction (formation intellectuelle, intégration des savoirs, éducation culturelle)
- Échange d'idées en sous-groupes
- Fiche de synthèse en comité

La dimension intellectuelle et l'intégration des savoirs

Démarche expériencielle
- Activité d'apprentissage dans le but de comprendre certains aspects d'une activité intellectuelle qui permet l'intégration des savoirs

Thème : Le stress, ennemi de la mémoire

Action : Réponse à une question problème qui demande une verbalisation et une réorganisation des connaissances.

Observation

Retours sur l'action : Résultat et processus

Relation entre l'activité sur le stress et la conception de l'apprentissage à la base de la réforme du curriculum
- Définition personnelle de l'apprentissage
- Association de mots-clés aux étapes de l'activité sur le stress
- Schéma d'apprentissage fait en équipe
- Rôles des animatrices

LA MISSION « INSTRUIRE »

La dimension culturelle
- Conception de la culture
- Concrétisation de la dimension culturelle dans le Programme de formation du primaire et dans le régime pédagogique
- Recherche de moyens à utiliser dans l'école en vue de prendre en compte la dimension culturelle de l'apprentissage

Au cours du mois de mai, deux journées de rencontre ont été tenues pour objectiver les activités organisées au cours de l'année ainsi que les actions posées dans les écoles, et en faire le bilan. Ce fut également l'occasion de faire la collecte des besoins pour préparer le programme de la prochaine année de rencontres. Ainsi, pour l'année 2000-2001, les objectifs sont :

- Information et réflexion : comprendre les enjeux, les lignes directrices et le contenu global de la réforme.
- Analyse de situation : reconnaître, dans l'école, des réalisations (projets de classe ou d'école) qui se situent dans la ligne de pensée de la réforme.
- Amorce de développement : susciter la réalisation de quelques projets axés sur une pédagogie renouvelée et qui visent une meilleure réussite des élèves (dans le but de découvrir les effets positifs de la réforme, les difficultés et les besoins auxquels il faudra répondre).

Déjà, la première rencontre de l'année 2000-2001 a eu lieu au mois d'octobre sous le thème « Le Programme de formation au primaire », incluant le Programme des programmes (domaines d'expérience de vie et compétences transversales) et les programmes d'études. Cette présentation a amorcé la réflexion sur le profil de la « nouvelle génération » d'élèves du primaire, ceux qui ont vécu la réforme et qui arriveront au secondaire, ainsi que les effets (défis, questions et changements) anticipés de la formation de ces élèves sur l'école secondaire.

Personnes-ressources à la Commission scolaire de la Capitale :
Jean-Pierre Légaré, coordonnateur
Monique Careau, conseillère pédagogique
Hélène Nolin, conseillère pédagogique

Les participants et les participantes ont défini le rôle et les fonctions du comité local. Cinq champs d'action ont alors été identifiés :

- S'informer sur la réforme du curriculum;
- Collaborer à la planification et à la réalisation d'activités d'information sur la réforme;
- Analyser la situation de l'école au regard de l'objectif à atteindre;
- Réfléchir sur la mise en œuvre de la réforme dans l'école;
- Prévoir des stratégies de mise en œuvre de la réforme dans l'école, et peut-être même dans la commission scolaire.

Cool, les élèves prennent la place du prof!

François Lefebvre

L'enseignement par projet et l'intégration des disciplines, Nicole Grégoire et Marie Lagarde y croient beaucoup. Nicole et Marie donnent le cours Biologie humaine 314 (3e secondaire) au collège Durocher Saint-Lambert, un établissement d'enseignement privé, enseignement secondaire, situé à Saint-Lambert, en banlieue de Montréal. Ces deux enseignantes ont mis sur pied, il y a deux ans, le projet Bio-Tic, qui permet à 12 groupes de 36 élèves de vivre une expérience unique : ils enseignent. Et ça marche!

« Dans ce cours, a précisé Marie Lagarde, les élèves ont à faire une tâche qui s'apparente à celle de leurs enseignantes. Au début du projet, les équipes reçoivent des instructions très claires ayant trait aux délais de réalisation et aux règles de fonctionnement et ils ont ensuite toute la latitude nécessaire pour organiser leur travail. »

Pendant une dizaine d'heures réparties sur quatre mois, temps qui exclut les nombreuses réunions en dehors des cours, chaque équipe doit trouver, évaluer, s'approprier, exploiter et traiter toute information jugée pertinente à propos d'un thème choisi parmi les neuf que compte le module (ex. : anatomie de l'œil). Toutes les sources d'information sont permises : volumes, journaux, revues, vidéo, Internet, personnes-ressources, etc. L'information recueillie doit être commentée et annotée selon une procédure bien définie. Cette information ainsi que les travaux des élèves sont répertoriés dans un intranet dont le contenu s'enrichit d'année en année. Cette source documentaire est d'une grande valeur pour les nouveaux élèves.

Une fois la recherche documentaire terminée, les membres du groupe doivent « préparer leur cours », c'est-à-dire organiser une présentation originale et dynamique pour communiquer clairement ce qu'ils ont appris aux autres élèves de la classe. Chaque groupe dispose de 60 à 120 minutes pour exposer le résultat de ses travaux et doit utiliser divers outils liés au domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC).

« Dans ce type de projet, a poursuivi Nicole Grégoire, la créativité de l'équipe est fortement mise à l'épreuve car les membres doivent non seulement acquérir les connaissances et maîtriser les compétences liées au programme, mais ils doivent aussi utiliser des formules originales de communication tout en s'assurant, au moyen d'une évaluation appropriée, que tous les autres élèves de la classe maîtrisent aussi les nouvelles habiletés et connaissances du module. »

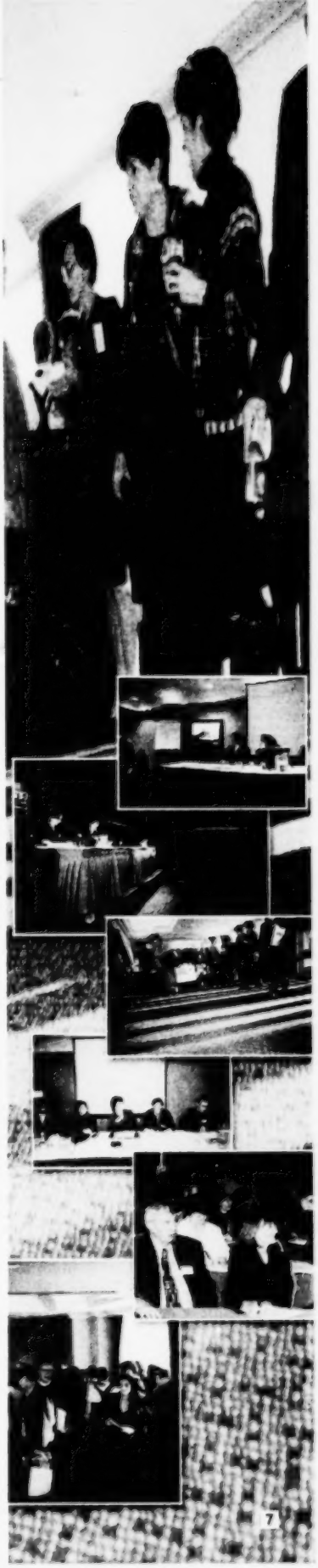
Des résultats impressionnants

Divers moyens sont utilisés par les jeunes pour présenter le résultat de leurs recherches, mais les multiples possibilités qu'offrent les nouvelles technologies ont pour effet de rendre très populaire le montage de sites Web. Aux dires de Nicole, « les sites présentés par les enseignants en herbe sont la plupart du temps très intéressants et très bien montés. Certains sont même de véritables œuvres d'art. » La technologie du multimédia a l'avantage de permettre le recours à plusieurs formes d'expression intégrant le son, l'image, l'illustration et la vidéo et surtout de permettre aux jeunes de matérialiser les idées les plus innovatrices. L'intérêt est ainsi fortement stimulé, tant chez les réalisateurs que chez les spectateurs. Certains choisissent aussi d'y aller d'une présentation visuelle préparée à partir du logiciel Power Point.

Des ajustements nécessaires

Marie estime que des ajustements sont nécessaires : « Au départ, nous avons connu quelques difficultés sur le plan de l'organisation scolaire mais

Suite à la page 8



celles-ci ont été rapidement surmontées. Certes, cette nouvelle façon de faire dérangeait quelque peu les habitudes, mais tout le monde a fait les efforts requis pour que le projet puisse s'arrimer avec les pratiques en cours dans les autres disciplines. » « Par ailleurs, a ajouté Nicole, nous devons parfois intervenir et effectuer des rencontres pour améliorer le rythme de certaines équipes ou encore pour désamorcer des conflits, mais il s'agit de situations exceptionnelles. »

Des apprentissages plus significatifs

Outre l'aspect spectaculaire de certains travaux présentés, l'attrait de cette formule réside dans une participation beaucoup plus dynamique de l'élève dans ses apprentissages. Le travail par projet permet l'acquisition de connaissances et le développement de compétences liées non seulement à la matière elle-même, mais aussi à d'autres matières, de même qu'à d'autres compétences d'ordre méthodologique, personnel, social et de la communication.

Évaluation du projet

L'évaluation des travaux est faite par le personnel enseignant, mais la note de chaque élève est pondérée par une cote que lui donnent ses coéquipiers et les autres élèves de la classe. Ainsi, un élève se verra parfois louangé ou encore critiqué par ses pairs selon le travail qu'il aura fourni pendant le projet. Tous devront toutefois reconnaître l'apport nécessaire de chacun au sein de l'équipe et du groupe-classe.

Nicole et Marie ont été libérées pendant un an pour mettre ce projet en place. C'est donc dire que la direction de l'école y croyait également. Elles sont d'ailleurs très fières de ce qu'elles ont réalisé et disent aujourd'hui « mission accomplie ». Elles ont, entre autres, constaté un effet favorable du projet sur la motivation des garçons. Elles ont cité l'exemple d'un élève qui, en temps normal, était peu motivé, mais qui, cette fois, avait fait preuve d'une grande initiative et de beaucoup de débrouillardise. Celui-ci s'est en effet rendu dans un hôpital pour filmer toutes les étapes d'une opération de l'œil. Il est ensuite venu expliquer le déroulement de cette opération aux autres élèves à la manière d'un véritable chirurgien. Selon Nicole, « sa prestation a été vraiment impressionnante ».

Le prochain défi pour Nicole et Marie : arriver à intégrer au projet Bio-Tic des compétences du cours Français 316, en collaboration avec les titulaires responsables.
À vos marques…

Donner l'exemple grâce à un programme novateur

Claudine St-Germain

C'est l'hiver dernier que Francine Doucet, directrice de l'école Les Compagnons-De-Cartier, à Sainte-Foy, a entendu parler de la réforme pour le première fois. Tout de suite, elle s'est interrogée sur l'effet que ce changement aurait sur son école, et sur la façon dont elle et son équipe devraient s'y prendre pour réussir à prendre le virage.

« On a commencé par suivre une formation, en collaboration avec les services éducatifs de la commission scolaire, afin que la direction de l'école puisse se positionner et prendre le leadership pour implanter la réforme », explique Francine Doucet.

Pendant cette période de réflexion, la directrice a été frappée de constater que son école jouissait d'une foule de circonstances facilitantes pour le développement d'un tel projet. L'établissement venait de recevoir un mandat spécial de la commission scolaire en matière d'adaptation scolaire, mandat que l'école avait choisi de remplir en utilisant la pédagogie par projet. Un comité de préparation de relance venait d'être mis sur pied; il était composé de représentants de tous les intervenants de l'école. On travaillait à la mise en place d'un programme d'école orientante. Compte tenu d'une décroissance de la clientèle, en raison de la dénatalité, mais aussi de la concurrence des écoles privées, une réflexion devait porter sur la formation générale que l'école offrait. Mais surtout, elle dispensait depuis quatre ans déjà un programme très particulier appelé PROTIC, programme de formation basé sur les nouvelles approches pédagogiques et sur l'intégration des TIC.

Le programme PROTIC compte actuellement huit groupes (deux par année du secondaire, de la première à la quatrième secondaire). Chaque élève possède son propre ordinateur portable, qu'il transporte de l'école à la maison. En classe, tous sont branchés en réseau et ont accès à Internet. Les TIC sont donc réellement intégrées à tous les apprentissages. « Mais attention, dit Francine Doucet, ce n'est pas un programme de micro-informatique! Les outils sont utilisés de façon intelligente, quand ils sont utiles. »

Depuis ses débuts, PROTIC a également adopté de nouvelles approches pédagogiques. Par exemple, les enseignants travaillent en titulariat; chaque groupe compte trois professeurs. Les élèves ont un portfolio qu'ils transportent dans Internet en troisième secondaire pour devenir leur « web-folio ». L'école a également établi un partenariat avec le ministère de l'Éducation pour mettre en œuvre des méthodes d'évaluation qui soient en relation avec l'apprentissage des élèves de PROTIC.

Selon Francine Doucet, les enseignants de ce programme croient en ces nouvelles approches et sont très engagés, mais ils sont restés très discrets dans l'école et ont peu partagé leur expérience avec leurs collègues jusqu'à présent. « On savait qu'on pourrait utiliser l'expérience de PROTIC pour mobiliser le personnel dans l'implantation de la réforme, mais qu'il faudrait planifier des stratégies pour que les portes s'ouvrent. »

La direction de l'école a organisé un lancement officiel de la réforme, puis a entrepris la formation des enseignants à partir des programmes du primaire. « On a présenté notre plan, réparti dans le temps pour laisser les gens bien digérer l'information. Au secondaire, les réticences sont très grandes. Pour les enseignants, la réforme a quelque chose d'apeurant. »

Francine Doucet dit que, si certains membres du personnel ne se sont pas encore impliqués, elle voit un changement d'attitude se produire peu à peu. « Par exemple, les enseignants de PROTIC sont un peu plus consultés par les autres profs, qui viennent valider leur formation auprès d'eux. »

« Au secondaire, la réforme est la grande préoccupation du moment, conclut la directrice. Il faut faire plus que de donner de l'information seulement. Il ne faut surtout pas attendre 2002 pour que ça change. »

Photo : Martin Grenier

Francine Doucet
Directrice de l'école Les Compagnons-De-Cartier, à Sainte-Foy

Réalisations et défis

Pascale Sauvé

Au terme de cette première Rencontre nationale de l'année 2000-2001, le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, Robert Bisaillon, a rendu hommage aux gens du milieu scolaire pour le travail accompli en vue de l'implantation de la réforme. Il a profité de l'occasion pour mettre en lumière les défis qu'il reste à relever pour assurer la réussite de la mise en œuvre de la réforme.

Visiblement heureux des résultats du bilan des défis relevés au cours de la dernière année, Robert Bisaillon a pris le temps d'en faire le décompte. D'abord, il a observé avec bonheur qu'il y a actuellement une mobilisation dans le monde de l'éducation. « Depuis longtemps, on n'avait pas senti une telle effervescence sur le plan pédagogique qui va se transposer inévitablement, si ce n'est pas déjà fait, en effervescence sur le plan institutionnel », soutient le sous-ministre. Dans le milieu, l'appropriation et l'adhésion aux concepts, aux principes et aux valeurs mis en avant par la réforme semblent sur la bonne voie : le mouvement est réellement engagé.

Cette réussite, Robert Bisaillon l'attribue à deux moyens qui ont été déployés avec succès. En premier lieu, la formation qui, tout en ciblant les besoins particuliers de chacun des milieux, s'est organisée « comme une toile » par la création de réseaux, la formation de groupes, le soutien, l'utilisation des pairs, l'entraide, etc. « C'est une formation qui ressemble à ce que nous visons par la modification des pratiques puisqu'elle a eu pour effet de rassembler les gens », précise le sous-ministre. La mobilisation a été également possible grâce au respect du rythme de chacun des acteurs au cœur de la réforme et à leur responsabilisation. « Sans leur passer pardessus la tête ou sur le corps, car ce sont eux qui vont relever les défis et l'on doit les respecter », dit Robert Bisaillon. Le sous-ministre demande de prendre soin des gens qui travaillent à la mise en œuvre, d'être attentifs aux signes de fatigue et d'essoufflement, pour éviter de « trop étirer les élastiques ». « Tout est dans le dosage selon lequel on invite les gens à changer », précise-t-il.

Autre défi relevé : le travail d'équipe et l'utilisation des ressources de chaque milieu. « Ce qui se cache derrière cette réussite, c'est le leadership, conclut Robert Bisaillon. C'est de reconnaître qu'il faut regrouper les gens. Ceux qui ont réussi à le faire ont probablement une certaine autorité morale ou le message qu'ils ont transmis valait que les gens y croient », soutient le sous-ministre.

Il est fier par ailleurs de constater que les gens du milieu ont pris en main le pilotage de l'implantation en élaborant des stratégies particulières qui répondent à leurs propres besoins et objectifs. Ces initiatives ont donné lieu à des projets innovateurs et souvent rassembleurs.
Il note, par exemple, les stratégies déployées pour l'utilisation du temps – notamment la libération de temps – qui est une grande préoccupation actuellement. Celles qui ont aussi été employées pour sensibiliser les parents. « On a comme stratégie de faire vivre aux parents, en termes d'appropriation, ce que nous avons vécu nous-mêmes comme enseignants, et même si c'est déstabilisant, c'est souvent la meilleure façon de communiquer un message », explique le sous-ministre.

Les défis à relever

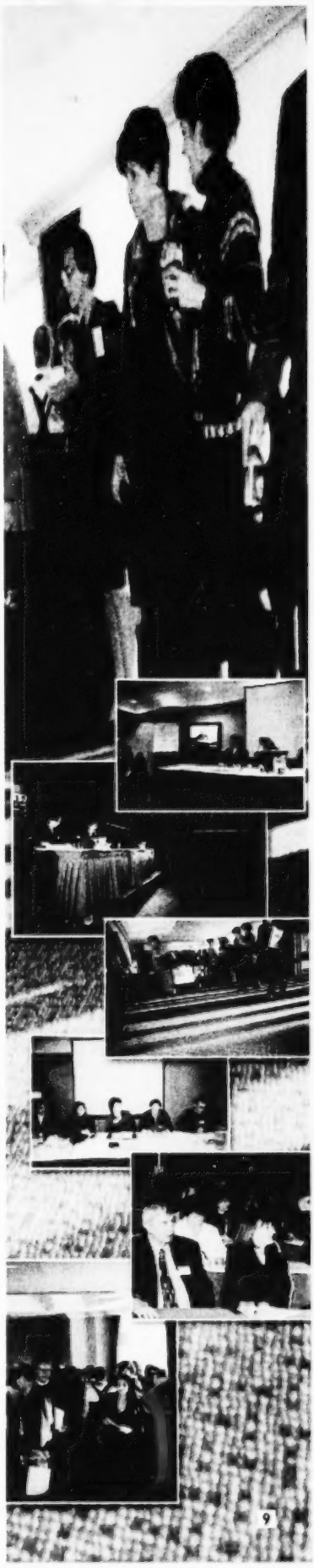
L'intervention auprès des parents est une responsabilité institutionnelle qui, lancée sans stratégie, comporte des risques. Robert Bisaillon met en garde contre « les risques réels dans nos relations avec les parents ou contre l'effet que peuvent avoir les parents et l'opinion publique ». Selon lui, une distinction doit être faite entre ces deux entités : les parents, plutôt favorables à la réforme, existent vraiment, tandis que l'opinion publique, plutôt défavorable, est fabriquée. « Alors, il faut faire attention que les parents ne s'enfuient pas dans l'opinion publique et qu'ils conservent un jugement en relation avec ce que vit leur enfant et ce qui lui est offert », prévient-il

Les principaux intervenants auprès des parents doivent être les enseignants et enseignantes, seuls capables de donner l'heure juste et les plus crédibles, tandis que les directions d'école ont la responsabilité d'informer le conseil d'établissement. « Ayez des stratégies », insiste Robert Bisaillon. Par exemple, en utilisant la presse régionale pour la diffusion de l'information ainsi que les médias les plus lus au Québec. Il suggère également de profiter de la remise des bulletins pour faire le premier pas, mais « sans énerver les parents », précise-t-il. « J'ai entendu, et le ministre aussi, pendant les tournées des écoles, des enseignants dire aux parents : " Nous autres, on ne sait rien. Ils vont nous dire à un moment donné s'il faut encore des notes. On est aussi inquiets que vous autres. " Ce n'est peut-être pas la meilleure stratégie pour amorcer une relation de confiance! »

Il faut dire que l'évaluation est la grande préoccupation de l'heure. Le sous-ministre tient à faire le point sur la question. Comme pour l'ensemble de la réforme, les changements relatifs à l'évaluation doivent respecter l'évolution et le rythme de chacun. Certains milieux ont opté pour l'évaluation critérielle qui a donné lieu à des bulletins descriptifs, il y a déjà une quinzaine d'années. « Le débat est clos dans ces milieux, alors ne les contaminons pas avec des préoccupations qu'ils n'ont plus. » À l'autre bout du spectre, d'autres ont conservé le bulletin normatif. « Ne forçons pas ces gens-là à faire un virage à 360 degrés sur un 10 cents, ajoute Robert Bisaillon, sinon on va contaminer les progrès qui ont été faits ailleurs. » Le processus de changement souhaité est progressif. Selon Robert Bisaillon, rien ne sert de courir, il faut plutôt partir à temps! « Il y a une évolution à respecter, sinon ce n'est plus de la réforme dont on va parler, mais uniquement du bulletin. »

Pour les enseignants et enseignantes, il y a un autre défi de taille : le passage de la théorie à la pratique ou, comme le dit Robert Bisaillon, « le développement d'une culture de la régulation et de la réflexivité ». Il a rencontré bon nombre d'enseignants

Suite à la page 10



qui ont apporté certaines modifications à leur pratique et qui, aujourd'hui, remettent en question leurs anciennes méthodes d'enseignement. « D'autres sont allés très loin dans le changement et disent qu'ils ne pourraient plus enseigner de la même façon qu'avant », raconte le sous-ministre. Entendre de tels témoignages seulement deux mois après la mise en application de la réforme est, pour le moins, significatif. « Ce passage à la réflexibilité, il faut que chaque enseignant l'entreprenne, précise-t-il. C'est possible grâce au partage d'expertise, mais ce changement va aussi accroître la demande en formation et en suivi. »

Les enseignants et les enseignantes sont également appelés à reprendre la maîtrise de l'acte professionnel. « C'est-à-dire l'appropriation comme professionnel de son métier par rapport à la tentation de demander des modèles ou des prêts-à-porter », explique le sous-ministre. Nombreux sont les enseignants et enseignantes à réclamer des solutions clés en main – comme un bulletin national. « C'est un grand défi de leur proposer des modèles qui ne les empêcheront pas de devenir plus autonomes ou professionnels », estime-t-il. Pour qu'ils reprennent la maîtrise de l'acte professionnel, les enseignants et enseignantes doivent d'abord s'approprier les nouveaux concepts – dont celui des compétences qui est toujours victime de « certains flous », constate le sous-ministre – et le Programme de formation. Que les professionnels de l'enseignement prennent le temps de lire la « brique », comme plusieurs appellent le Programme, est indiscutable. « Il y a des stratégies de lecture à développer, mais il faut qu'un jour, les enseignants lisent le Programme », insiste Robert Bisaillon.

Du point de vue de la gestion cette fois, le sous-ministre a constaté le manque de connivence entre les spécialistes et les enseignants qui travaillent, encore aujourd'hui, chacun de leur côté. « Est-ce qu'une équipe-cycle peut exclure les spécialistes? », demande Robert Bisaillon. « Il y a un fossé qui les sépare et il est plus profond que je le pensais. Il y a sûrement une organisation de la tâche qui fait en sorte que ces gens ne se rejoignent pas toujours! » Il note également un second défi pour les gestionnaires, celui de répondre à une diversité de besoins. « C'était tellement plus simple lorsqu'on décrétait que tout le monde avait le même besoin, dit-il. Maintenant, on vous demande d'écouter et d'être attentifs à la diversité des besoins et qui plus est, dans des établissements qui sont eux-mêmes différents. » À ce jour, les milieux qui ont pris en compte les particularités de chacun ont obtenu de bons résultats.

La réforme au secondaire

Au cours d'un atelier de la Rencontre nationale, des représentants des écoles secondaires ont présenté des projets qui ont servi à faire un premier pas vers la réforme. « C'est étonnant de constater comme les points de départ sont variés », s'exclame le sous-ministre. Pourtant, il note un point commun : tous ont fait, dans un premier temps, un examen collectif des besoins des élèves en difficulté. Découvrir qu'entre la première et la troisième secondaire, le tiers des élèves quittent les bancs de l'école a suscité une réflexion. Le personnel des écoles a alors remis en question leurs pratiques. Si le réflexe classique est de rejeter la faute sur les élèves, certains ont jugé opportun de chercher d'autres éléments de réponse et de solution.

Par exemple, des enseignants et enseignantes ont découvert, pendant cette réflexion, les vertus de l'interdisciplinarité. « Quand on commence à travailler en équipe, on découvre que ce n'est pas seulement une source de problèmes : ça brise l'isolement, ça apporte un peu de solidarité, ça permet l'émergence de bonnes idées et d'un dynamisme nouveau », résume le sous-ministre.

Robert Bisaillon espère que le processus de changement amorcé au primaire sera une source de curiosité. « J'ai entendu des gens du secondaire, un peu méprisants, demander si, pendant que les filles du primaire s'amusent, les élèves apprennent quand même », raconte le sous-ministre. Ils ont été invités à aller le constater d'eux-mêmes. La réaction? D'abord le choc, ensuite la reconnaissance qu'un changement s'impose dans les pratiques au secondaire afin d'accueillir cette « nouvelle génération » d'élèves.

La « porte d'entrée » qui servira d'élément déclencheur sera sûrement différente d'un établissement à l'autre. Peu importe, il s'agit de trouver la bonne. Les projets des écoles secondaires présentés au cours de l'événement en sont la preuve : une douzaine de projets provenant de diverses régions, tous différents parce qu'ils sont le reflet des besoins particuliers à chaque milieu. Selon Robert Bisaillon, la meilleure « porte d'entrée » restera sans doute les gens les plus motivés et les plus déterminés. « Alors mieux vaut privilégier les noyaux de base chez les enseignants, sans essayer de gagner toute l'école à la fois, et favoriser les périodes d'échange », conseille-t-il. La clé du succès : respecter le rythme de chacun.

Quant à l'évaluation des apprentissages au secondaire, il fait nul doute qu'elle se situe dans un contexte différent de celui du primaire. Entre autres à cause du grand nombre d'élèves à évaluer et du partage de la sanction des études avec d'autres ordres d'enseignement. « Mais chaque chose en son temps », propose le sous-ministre.

Robert Bisaillon a également tenu à souligner le nouveau rôle des enseignants et enseignantes de français au secondaire. Le français, dont le nombre de périodes de cours a été augmenté dans la grille-matières, se trouve au cœur des compétences transversales. « Les enseignants de français vont devenir des références obligées, prévient le sous-ministre. Mieux vaut qu'ils le sachent tout de suite. Selon moi, c'est un rôle valorisant pour eux, même si peut-être ils ne le voient pas ainsi… »

Faire le premier pas

« La croissance utile et nécessaire n'est pas possible sans changement, conclut Robert Bisaillon. En général, on est tous pour la croissance, mais assez peu nombreux pour le changement. Il y a une réflexion à entreprendre avec notre monde. Les élèves qui n'ont pas l'occasion de grandir et de croître dans les apprentissages qu'ils font ne changeront pas leurs façons de faire. Les enseignants, c'est pareil. »

Le premier pas d'un cheminement, c'est en fait le plus important. « Et peut-être plus important que le cheminement lui-même parce que si ce premier pas n'avait pas été fait, on est à peu près sûr que le cheminement qui a suivi n'aurait pas existé, poursuit-il. Il me semble qu'on a franchi le premier pas et que, si on ne trébuche pas au cours des semaines à venir sur la question de l'évaluation des apprentissages et du bulletin, c'est un beau grand chemin qu'on va s'être préparé pour l'avenir. »

L'évaluation des apprentissages

Commentaires et réactions

Pascale Sauvé En collaboration avec Michelle Pelletier

Au cours du premier atelier de la Rencontre nationale, les participants et les participantes ont eu l'occasion de prendre connaissance des principaux enjeux de l'évaluation des apprentissages et d'en discuter en groupe. Virage express présente leurs commentaires, réactions et réflexions sur le sujet.

Continuité et changement

Après la présentation du document intitulé *Continuité et changement*, les participants et les participantes ont émis leurs réactions et leurs commentaires. Ils sont d'avis que les points suivants sont à retenir. D'abord, il revient aux directions d'école de prendre et d'assumer le leadership en matière d'évaluation. Les enseignants et les enseignantes devront, de leur côté, développer des pratiques d'évaluation collectives plutôt qu'individuelles. Dorénavant, le processus ou la démarche d'apprentissage aura sa place dans l'évaluation, autant que le produit. Par ailleurs, on devra s'attacher à préciser le rôle des intervenants qui exercent leur jugement sur le degré d'acquisition des compétences, tout comme celui des parents quant à l'évaluation intégrée à l'apprentissage. Enfin, pour améliorer la diffusion de l'information, il sera important de dissiper la confusion souvent entretenue entre le bulletin, la communication et le portfolio.

Les participants et les participantes se demandent si les échelles descriptives auront un caractère prescriptif. Ils remarquent également que la reconnaissance des acquis extrascolaires n'est pas présentée dans le document. Enfin, ils notent que le document signale les pratiques à maintenir et à développer, sans toutefois mentionner celles qui sont à délaisser, voire à proscrire.

Quelles sont ces pratiques à maintenir? Les participants et les participantes en ont identifié sept : l'évaluation formative, l'implication de l'élève dans son évaluation, les exercices et les petits contrôles, le bilan de groupe après un trimestre, un outil d'accompagnement et de planification de l'évaluation, la communication avec les parents et les grilles d'observation annexées au bulletin de l'élève.

Pour atteindre les objectifs de l'évaluation des apprentissages, les participants et les participantes ont reconnu certaines pratiques à développer. Il est impératif, actuellement, que la direction d'établissement prenne le leadership et qu'elle établisse des partenariats avec d'autres directions pour favoriser le partage des diverses pratiques. Quant aux enseignants et aux enseignantes, ils ont besoin de soutien, notamment par l'instauration d'une formation continue.

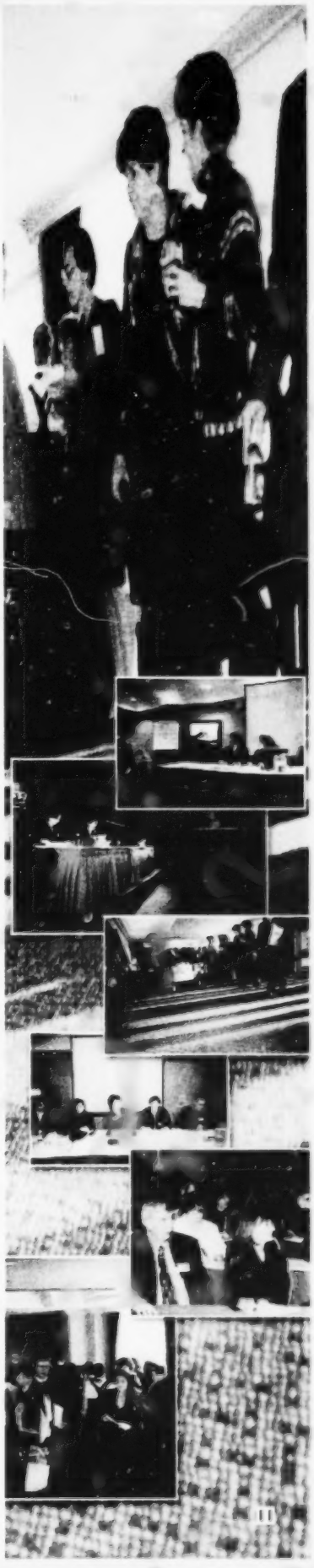
Au cœur des nouvelles pratiques se trouve l'évaluation du processus d'apprentissage et du produit. Il s'agit d'arriver à une évaluation qui tient compte des différentes facettes des compétences. Pour faciliter l'évaluation de la démarche de l'élève, plusieurs outils sont indispensables, entre autres, le développement d'un « continuum d'apprentissage » pour les différentes disciplines du Programme et le développement de bulletins scolaires utilisant des échelles descriptives – locales pour ne pas instaurer de normes provinciales – centrées sur l'apprentissage des élèves. Placé au cœur de son apprentissage, l'élève doit aussi être responsabilisé et être partie prenante de son évaluation (autoévaluation) et de celle de ses pairs (coévaluation). Puisque l'évaluation est une pratique de plus en plus collective, des mécanismes de communication entre les cycles devront être déployés.

Il est actuellement primordial de concevoir, pour les parents et pour les élèves, des outils clairs et compréhensibles. Outre le bulletin, d'autres moyens de communication devront faciliter la transmission de l'information, par exemple la tenue de sessions d'information pour les parents. Il serait aussi opportun d'informer les médias sur l'évaluation afin d'exercer une influence sur l'opinion publique.

Conséquences des éléments du Cadre de référence

En équipes de travail, les participants et les participantes ont ensuite relevé les conséquences des éléments du Cadre de référence en évaluation sur les différents groupes d'intervenants en milieu scolaire. Cette analyse a été partagée en six thèmes : la planification de l'équipe-cycle, les échelles descriptives, les bulletins et les bilans, l'évaluation authentique, l'évaluation en cours d'apprentissage et l'évaluation en fin de cycle et enfin, le passage d'un cycle à l'autre. Le tableau qui suit fait état des principales conséquences pour chacune des parties.

Suite à la page 12



LA PLANIFICATION DE L'ÉQUIPE-CYCLE (RÔLE ET RESPONSABILITÉ)

- Offrir une formation continue.
- Être un leader pédagogique en apprentissage et en évaluation.
- Fournir de nouvelles ressources et soutenir la mise en place des titulaires et des spécialistes.
- Développer une culture de travail en équipe-cycle et donner le pouvoir et les moyens de le faire.
- Mobiliser « tous » les enseignants et enseignantes et valoriser leurs forces respectives.

- Apprendre à travailler en équipe et en continuité, manifester de l'ouverture et de la disponibilité.
- S'entendre, en équipe-cycle, sur la compréhension commune du Programme de formation.

- Redéfinir les rôles et mettre l'accent sur le rôle professionnel de l'enseignant.
- Développer des pratiques réflexives.
- Réorganiser sa tâche et son horaire.

A) Meilleure continuité dans l'apprentissage.
B) Plus grand respect du rythme de l'apprentissage.
C) Diminution du stress par rapport aux apprentissages et à l'évaluation.
D) Plus grande implication dans ses apprentissages et conscience plus aiguë de ses apprentissages.
E) Prise de contact avec des modèles pédagogiques différents.
F) Souplesse dans la gestion du temps d'apprentissage.
G) Vision différente de soi comme apprenant : plus motivé, confiance en soi plus développée.
H) Évaluation plus objective et plus sécurisante.
I) Participation à sa propre évaluation.

- Meilleur suivi.
- Implication nécessaire.
- Vocabulaire différent.
- Insécurité et incompréhension au départ : plusieurs formes d'évaluation.
- Collaboration et concertation avec les enseignants et enseignantes.

LES ÉCHELLES DESCRIPTIVES

LES BULLETINS ET LES BILANS

- Assurer un leadership pédagogique d'orientation, de pouvoir et d'influence.
- Présenter et faire entériner le bulletin par le Conseil d'établissement.
- Coordonner la concertation et les communications entre les intervenants.
- Définir les instruments d'évaluation et leur but respectif.
- Voir à ce que l'équipe-cycle et l'équipe-école collaborent à la définition d'un contenu cohérent par rapport au bulletin.
- Faire en sorte que le bulletin ne soit pas le seul outil de communication du progrès de l'élève.

- Collaborer à l'élaboration des outils.
- Obtenir le consensus au sein de l'équipe-école.
- Savoir observer et exprimer un jugement individuel et collectif.

- Établir des liens entre l'évaluation et les compétences à acquérir.
- Établir des liens entre le bulletin, les situations d'apprentissage, les compétences visées, le rythme d'apprentissage de l'élève, la gestion du temps et la gestion de classe.
- Donner un rôle plus important à l'élève.
- Répartir autrement les journées pédagogiques et planifier par cycle dans un souci de cohérence.
- Avoir une compréhension commune des « moments appropriés » pour l'évaluation.
- Favoriser le partage de l'information entre les cycles afin de suivre la progression des élèves.
- Développer la capacité à communiquer avec les parents.
- Proposer des mesures d'aide.

- Exercer un rôle plus actif et plus concret.
- Être conscient de ses apprentissages.

- Être responsable.
- Être capable de lire et de comprendre le bulletin.
- Être habile à juger de l'évaluation de ses apprentissages (autoévaluation, coévaluation).
- Moins de stress.

- Meilleur suivi.
- Implication nécessaire.
- Vocabulaire différent.
- Insécurité et incompréhension au départ : plusieurs formes d'évaluation.
- Collaboration et concertation avec les enseignants et enseignantes.

L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE

- Être leader pédagogique sur le plan de l'information et de la formation.
- Former les parents par rapport au processus d'évaluation.
- Fournir des ressources additionnelles.
- Offrir du soutien et du perfectionnement aux enseignantes et aux enseignants.
- Effectuer un suivi du processus d'évaluation dans les écoles.
- Planifier de façon concomitante l'enseignement et l'évaluation.
- Développer des outils d'évaluation.

- Apprendre à faire de la pédagogie différenciée.
- Augmenter la tâche.
- Être en formation continue.

- Changer le paradigme par rapport à l'apprentissage et à l'évaluation.
- Évaluer les connaissances à travers les compétences.
- Créer et renouveler les pratiques d'enseignement.
- Savoir décrire des observations.
- Stimuler la motivation scolaire autrement que par l'évaluation.
- Appliquer l'évaluation de façon continue.
- Partager son pouvoir avec l'élève.

- Apprendre à communiquer dans des situations d'apprentissage.
- Apprendre à être impliqué dans le processus.
- S'engager et être autonome.
- Savoir partager.
- Être plus coopératif et moins compétitif.

- Situer leur implication dans le processus.
- Changer le paradigme par rapport à l'objet d'apprentissage.
- Apprendre à communiquer avec leur enfant dans le contexte d'une évaluation authentique.
- Apprendre à faire confiance au jugement de l'enseignante et de l'enseignant.

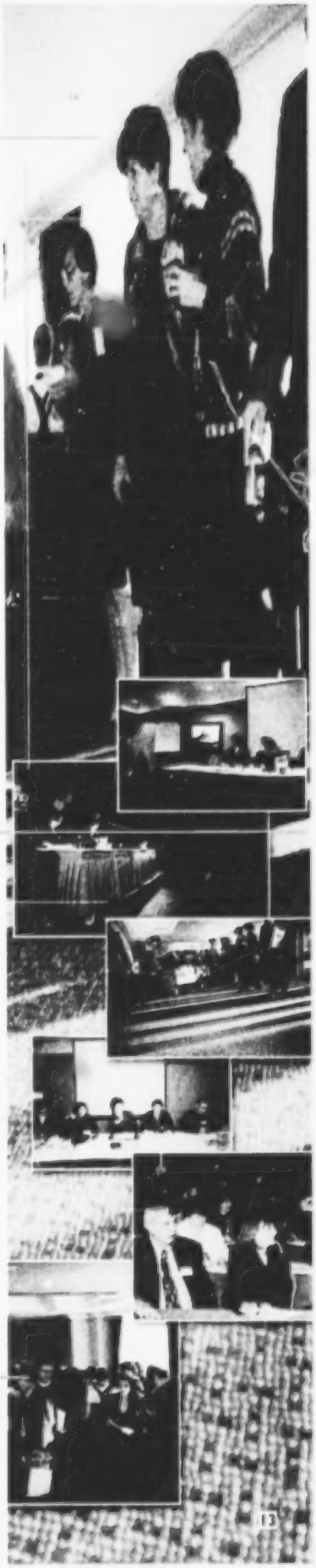
L'ÉVALUATION EN COURS D'APPRENTISSAGE

- Assurer un leadership pédagogique.
- Mettre en place un programme de formation continue pour le personnel.
- Se former en analyse des pratiques.
- Arrimer les orientations du ministère de l'Éducation avec le vécu des enseignantes et des enseignants.
- Respecter le rythme des enseignantes et des enseignants et les aider à s'adapter aux changements.
- Créer une communauté d'apprenants, un réseau d'entraide.
- Développer de nouveaux modèles d'évaluation.
- Sécuriser les enseignantes et les enseignants sur le jugement qu'ils auront à porter.
- Fournir un cadre organisationnel qui facilite l'évaluation en cours d'apprentissage.
- Donner de l'information claire et cohérente aux parents.

- Intégrer le concept de « compétence » et ne pas évaluer les compétences avant la fin d'un cycle.
- Développer une culture du travail en équipe.
- Modifier sa façon de planifier l'enseignement jusqu'à la fin d'un cycle.
- Devenir des observateurs du comportement des élèves.
- Ne pas perdre de vue la finalité d'une activité éducative.
- Accepter les différences des élèves sans qu'elles soient des échecs.
- Centrer l'évaluation sur le progrès de l'élève.
- Établir une rétroaction continue avec l'élève.
- Développer de nouvelles pratiques par rapport à l'évaluation formative et sommative.
- Développer la capacité de poser un jugement professionnel.

- Développer une pensée critique.
- Apprendre à recevoir l'information.
- Développer son autonomie.
- Découvrir ses stratégies d'apprentissage.
- Connaître les critères d'évaluation.
- Se fixer des défis.
- Être plus actif et plus responsable.

- Augmenter les contacts avec l'école et collaborer au quotidien dans un esprit d'ouverture.
- Se fier davantage aux professionnels de l'éducation.
- Se responsabiliser.
- Comprendre les échelles descriptives.



Suite à la page 14

L'ÉVALUATION EN FIN DE CYCLE ET LE PASSAGE D'UN CYCLE À L'AUTRE

- Définir les normes et les modalités de passage.
- Concevoir des outils de consignation pour effectuer le suivi.
- S'assurer que l'évaluation correspond à l'apprentissage.
- Colliger les planifications des enseignantes et des enseignants et les instruments d'évaluation.
- Créer une organisation scolaire qui permet l'évaluation en fin de cycle.
- S'assurer de la compréhension du développement des compétences et de leur évaluation.
- Dresser le portrait des élèves en difficulté, en enrichissement.
- Faire circuler l'information entre les différents cycles.
- Agir comme médiateur.
- Transmettre l'information aux parents.
- Planifier davantage.
- Savoir gérer des aspects administratifs.
- Élaborer des outils.
- Éviter le cloisonnement entre les cycles (activités communes, échanges).
- Développer le sens du travail coopératif.
- Travailler en équipe avec les spécialistes.
- Changer l'organisation physique de la classe.
- Éliminer les préjugés et cultiver son jugement.
- S'impliquer davantage dans l'évaluation.
- Savoir communiquer avec les parents.
- Faire appel à ses ressources personnelles pour développer des compétences.
- Avoir une meilleure connaissance des objets d'apprentissage.
- Savoir ce que l'on attend d'eux.
- Participer à l'évaluation.
- Avoir une évaluation constructive.
- Établir un bilan de son évolution.

- Être informés sur les échelles descriptives, sur les compétences, sur le cheminement de l'élève et sur les attentes à la fin d'un cycle.
- Mettre en évidence les forces et les faiblesses de son enfant.
- Accompagner son enfant dans ses apprentissages.

Les moyens

Dans certaines commissions scolaires, des actions ont été entreprises en vue d'élaborer un nouveau bulletin, des bilans et autres formes de communication. Durant la dernière partie de l'atelier, les participants et les participantes ont partagé leurs démarches et leurs réactions par rapport aux moyens de soutenir et de mettre en place l'évaluation et l'apprentissage.

Les commissions scolaires avancent, pas à pas, vers de nouveaux moyens pour soutenir et guider les écoles dans leurs démarches d'élaboration du bulletin et autres formes de communication. Par exemple, une commission scolaire a produit un bulletin expérimental centralisé, tout en offrant de l'aide aux écoles qui désirent concevoir leur propre bulletin. Dans certains milieux, des écoles se sont déjà dissociées du bulletin central informatisé pour créer un outil qui répond de plus près à leurs besoins. Par exemple, l'école Marie-Clarac a fait son propre bulletin – que les enseignants et enseignantes ont rempli sans difficulté. Elle compte le présenter aux parents sous peu.

Les écoles ciblées ont surtout concentré leur énergie sur la création de tâches intégratrices. Cette année, les ressources ont été consacrées à l'appropriation du Programme de formation. Certaines écoles ont commencé par cibler une compétence transversale et une compétence disciplinaire pour ensuite mettre au point une approche sur la portée de la compétence. Dans ces écoles, le bulletin a été enrichi de quelques pages, mais la plupart d'entre elles attendent l'an prochain pour se lancer dans une révision plus en profondeur. Elles ont toutefois pris le parti de tenir les parents informés sur les attitudes de leur enfant – sans utiliser de notes ou de cotes. Tous s'entendent pour dire qu'il vaut mieux avancer étape par étape, selon la méthode des petits pas, que d'essayer de tout changer à la fois.

Si toutes les commissions scolaires n'ont pas encore entrepris de démarche, la réflexion se poursuit. L'essentiel, pour le moment, est de développer des instruments. Certaines commissions scolaires prévoient former un comité sur le bulletin et produire un canevas de base qui sera présenté aux écoles; d'autres proposent l'élaboration d'un bulletin par équipe-cycle. À coup sûr, le partage des expériences sera de mise; par exemple par la diffusion de différents modèles par l'entremise des associations et dans Internet, par la formation de réseaux d'entraide ou par l'organisation de tables de concertation dans les commissions scolaires.

Pour conclure, nous sommes d'avis que les participants et les participantes ont eu l'occasion de fournir leurs commentaires et leurs réactions et de formuler leurs interrogations concernant le bulletin scolaire. Certains estiment qu'il sera nécessaire de développer un canevas de base, d'autres prétendent qu'il y a trop de diversité entre les écoles à l'intérieur même d'une commission scolaire pour réussir à présenter un bulletin qui ralliera les enseignants et les enseignantes. La diversité des modèles de bulletin pose d'ailleurs la question de la mobilité des élèves et du suivi de l'évaluation, une préoccupation majeure actuellement. Si les bulletins sont différents d'un cycle à l'autre, ils devront toutefois répondre à des critères de cohérence. Dans ce contexte, le bulletin devra obligatoirement être élaboré en concertation.

Certaines personnes sont d'avis que le nouveau bulletin apportera un surcroît de travail aux enseignants et aux enseignantes et que les buts à atteindre sont très élevés, considérant le peu de moyens donnés aux équipes-écoles. Ces dernières auront également besoin de temps pour développer leurs propres outils de consignation et d'évaluation. D'ailleurs, plusieurs considèrent que les données à consigner dans le bulletin sont trop nombreuses, compte tenu des compétences transversales et disciplinaires. On se demande par ailleurs si le bulletin doit énumérer l'ensemble des compétences ou seulement celles qui ont été ciblées. L'introduction des compétences transversales implique une concertation entre les personnes qui interviennent auprès d'un même élève : l'évaluation sera dorénavant collective.

Pour informer les parents sur le processus de développement des apprentissages de leur enfant, les écoles devront développer d'autres outils de communication pour accompagner le bulletin, mais elles devront surtout s'assurer de transmettre une information régulière et non ponctuelle. La diversité des outils risque toutefois de brouiller les pistes pour les parents. C'est pourquoi ces derniers devront être appelés à jouer un rôle plus actif dans l'évaluation. Pour le moment, la disparition des notes soulève une grande inquiétude chez les parents qui perdent ainsi leurs points de repère.

Les participants et les participantes croient que les démarches entreprises et les outils développés au primaire ne seront pas nécessairement transposables au secondaire. Le travail sera sûrement à recommencer. Pour les uns comme pour les autres, le bulletin est la préoccupation du moment. Certains le voient même comme « la pierre d'achoppement » de la réforme.

Les succès et les défis d'avenir

Pascale Sauvé En collaboration avec Michelle Pelletier

Depuis deux ans, les milieux scolaires ont fait un grand bout de chemin pour l'implantation de la réforme. Déjà, les réalisations sont considérables. Au cours du deuxième atelier de la Rencontre nationale, les participants et les participantes ont établi un bilan des défis relevés et des moyens utilisés pour y parvenir. Cette mise en perspective a été l'occasion de recueillir les préoccupations et de partager les moyens envisagés pour poursuivre l'implantation.

Le temps

Parmi les défis relevés avec succès, on doit mentionner la gestion du temps qui semble aujourd'hui causer moins d'inquiétude. Un peu partout, des solutions émergent pour « se donner du temps ». D'abord, par le recours à des moyens pour éviter de trop épuiser le personnel, par exemple en limitant le nombre de réunions ou en libérant le personnel d'un même cycle pour la formation ainsi que pour la planification de rencontres. À certains endroits, le calendrier a été modifié pour réserver des périodes libres pour des rencontres de travail; ailleurs, la planification a été organisée en ajoutant du temps compensatoire ou de suppléance. On reconnaît la nécessité de respecter le rythme de chacun par une approche d'application progressive.

Il n'en demeure pas moins que le temps manque toujours. « Trouver du temps » pour assurer le suivi, mettre en place l'organisation par cycle et permettre le travail d'équipe est la préoccupation de l'heure. Pour plusieurs, il s'agit de trouver un juste équilibre : adopter une certaine cadence et la maintenir, sans toutefois épuiser les troupes malgré les pressions et les attentes. La réflexion se poursuit pour trouver les moyens de « dégager du temps », par exemple en créant des « équipes libération », en réorganisant le calendrier scolaire en quatre jours, en étalant l'action dans le temps, etc. Et puisque le temps, c'est de l'argent, certains suggèrent de bonifier les investissements et d'accroître l'aide financière aux commissions scolaires.

L'appropriation

L'appropriation de la réforme a toujours été considérée comme le premier pas à franchir en vue de l'implantation. La plupart des milieux ont aujourd'hui franchi ce premier pas. L'appropriation des valeurs et des enjeux de la réforme est maintenant complétée pour la majorité des directions, du personnel enseignant et des spécialistes. L'appropriation du Programme de formation et des approches pédagogiques va bon train un peu partout dans les écoles primaires. La mobilisation du personnel semble sur la bonne voie.

Pour favoriser l'appropriation de la réforme, des formations ont été données au personnel des écoles. Plusieurs comités ont ainsi été mis sur pied. Les directions d'établissement, de plus en plus impliquées et responsabilisées, ont joué un rôle crucial en mobilisant leurs troupes. Les conseillers pédagogiques ont appuyé les directions et les équipes-écoles dans leur démarche d'appropriation et assurent maintenant le suivi.

À plusieurs endroits, la réflexion et l'action ont succédé à l'appropriation. Le personnel enseignant commence à se questionner sur ses pratiques et sur le besoin du changement de paradigme de l'enseignement à l'apprentissage. De plus en plus, les enseignants et les enseignantes mènent des expérimentations dans leur classe, chacun à leur rythme. Au sein des écoles, différentes formules ont été choisies pour l'implantation de la réforme, entre autres, l'approche coopérative et participative, l'établissement de partenariats et de réseaux ainsi qu'une collaboration avec le syndicat.

Pour consolider les acquis – considérant que chacun avance à un rythme différent – les participants et les participantes estiment qu'il serait opportun de faire un retour et de mettre en place une formation continue sur les fondements de la réforme : le socioconstructivisme, le concept de compétence, le travail par cycle, le contenu disciplinaire, l'adaptation scolaire, l'évaluation des apprentissages, les bulletins, etc. L'approfondissement de ces fondements permettra au personnel enseignant de remettre en perspective et d'évaluer leurs pratiques actuelles et d'arriver ainsi à atteindre un certain équilibre entre la théorie et la pratique. Il faudra aussi accroître le soutien pour amener les enseignants et les enseignantes à développer des compétences et des habilités à planifier simultanément l'apprentissage et l'évaluation. Les répondants s'entendent également pour dire qu'il faut trouver des moyens pour encourager l'implication des spécialistes, en leur consacrant par exemple une journée spéciale.

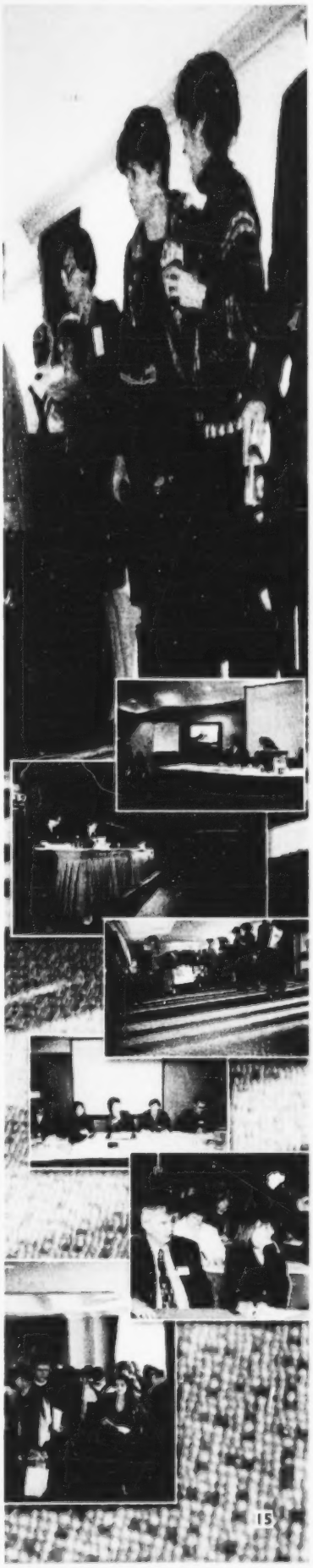
Le soutien à la réforme

Les commissions scolaires ont comme mandat d'apporter un soutien au personnel des milieux scolaires, notamment aux directions d'école – désignées comme les leaders pédagogiques – et aux équipes-ressources qui ont pris en main l'implantation de la réforme dans leur milieu. Des présentations, des formations et des rencontres ont ainsi été organisées pour leur transmettre l'information et leur donner les outils pour qu'ils engagent le mouvement dans leur école. D'ailleurs, les commissions scolaires n'ont pas hésité à faire circuler l'information et le matériel sur la réforme. Une dynamique de formation continue, surtout sur les approches pédagogiques, a été adoptée dans la majorité des milieux.

Les commissions scolaires ont également mis sur pied des réseaux de soutien (accompagnement, formation d'enseignants-ressources et d'agents multiplicateurs), d'échange et d'entraide (aide par les pairs, jumelage, troupes de coopération) pour encourager le partage de savoir-faire. Elles ont redéfini le rôle des conseillers pédagogiques qui agissent maintenant à titre de répondants au soutien des directions et des équipes-écoles.

Certaines commissions scolaires travaillent actuellement à définir les

Suite à la page 16



structures organisationnelles pour appuyer la réforme. Parmi les préoccupations du moment : répondre à une diversité de besoins, accompagner le personnel enseignant et lui fournir un suivi. Il s'agit aussi de rendre les directions aptes à assumer leur rôle de leader pédagogique, par de la formation et du soutien, et de responsabiliser les enseignants et les enseignantes. Il s'avère essentiel de donner aux équipes-écoles des moyens qui leur permettront de se doter de tables de développement pédagogique.

Le travail d'équipe

Le travail d'équipe est l'un des piliers de la réforme. Si la coopération était naguère une culture à développer dans les écoles, elle a vite conquis les troupes. Déjà, des équipes de soutien, composées d'enseignants et d'enseignantes qui accompagnent leurs collègues dans l'application de la réforme, se sont formées au sein des établissements. Le personnel des écoles adopte graduellement une vision commune de l'entreprise en cours. Les équipes se donnent des moyens pour se rencontrer. De plus en plus, on « fait ensemble », on se concerte pour l'élaboration de projets communs par exemple.

Les équipes se multiplient : équipes-cycles, équipes des ressources éducatives, équipes de pilotage, groupes de coopération des directions d'école, groupes de coordination pour la formation des pairs, groupes de réseaux multiplicateurs, comités d'initiatives, réseaux d'entraide, etc. Les occasions de se rencontrer et de discuter foisonnent : les formations, les réunions d'équipes ou de cycle, les « Midis pédagogiques », les « 4 à 6 » ou « 5 à 7 », les cercles pédagogiques, les rendez-vous pédagogiques, les cafés pédagogiques en plus des colloques et des congrès régionaux. La coopération et la cohésion sont plus manifestes que jamais.

La majorité des milieux partage une préoccupation commune, soit l'intégration des spécialistes souvent tenus à l'écart des équipes. Des liens devront être créés entre le personnel enseignant et les spécialistes. Un autre défi sera d'assurer l'adhésion et la mobilisation de tous et chacun, sans exception, et de maintenir l'intérêt pour assurer la stabilité des équipes.

Pour maintenir et bonifier la coopération, il est essentiel d'organiser des temps de rencontre pour permettre le travail d'équipe. Les équipes devront définir clairement leur rôle et leurs tâches ainsi que celles des membres. Elles devront aussi adopter une compréhension commune des buts à atteindre, une structure et un plan de travail pour maximiser leur efficacité.

Les parents

Susciter l'adhésion des parents à la réforme est l'une des priorités du milieu de l'éducation. Les commissions scolaires et les écoles ont déjà organisé des rencontres d'information pour les parents, mais il reste encore du travail à faire pour les « mettre dans le coup ».

L'évaluation est sans doute l'une des grandes préoccupations des parents qui devront recevoir davantage d'information sur le sujet. Des outils de communication clairs et significatifs, en plus du bulletin et du portfolio, sont à développer pour qu'ils puissent suivre aisément l'évolution de leur enfant.

www.meq.gouv.qc.ca/virage

Virage express est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire
Robert Bisaillon
Sous-ministre adjoint

Margaret Rioux-Dolan
Directrice, Direction de la formation générale des jeunes
Claude Giroux
Directeur adjoint, Direction de la formation générale des jeunes

Une collaboration de la Direction des communications
Josée Turcotte
Directrice

L'équipe de Virage express
Phyllis Aronoff, Esther Blais, Jean-Yves Daigle, Martin Grenier photographe, Ève Krakow, François Lefebvre, Les Oranges bleues, Michel Martel, Nadine Rouillard, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain

Assistante à l'édition
Denise Thériault

Distribution
L'équipe de Lucie Richard

La Direction des ressources matérielles
Lise Duchesne

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation.
Reproduction autorisée

Québec
Ministère de l'Éducation

ISSN 1 488-3066
13-0000-12

www.meq.gouv.qc.ca/virage